



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**MARCO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB: A PARTIR
DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

JOÃO PESSOA – PB

2018

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**MARCO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA – PB: A PARTIR
DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia Presencial no Centro de Educação
da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da
Silva

JOÃO PESSOA – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725m Sousa, Maraiane Pinto de.

MARCO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB: A
PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS / Maraiane Pinto de Sousa.
- João Pessoa, 2018.
40 f.

Orientação: Severino Bezerra Silva.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e Adultos. I. Silva, Severino
Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

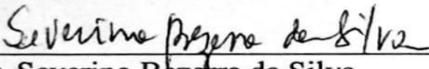
MARAIANE PINTO DE SOUSA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM DEBATE E PRÁTICA AINDA DISTANTE, UMA LEGISLAÇÃO A SER
CUMPRIDA**

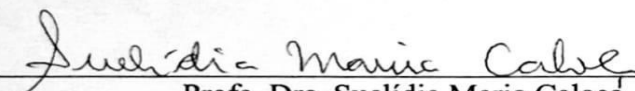
Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia Presencial no Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba

Aprovado em: 05/11/2018

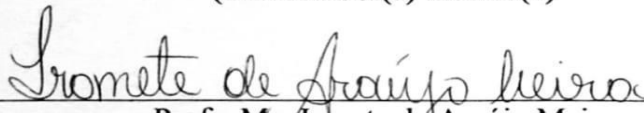
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
(Orientador – DME/CE)



Prof.ª Dra. Suelidia Maria Calça
(Examinador(a) Interno(a))



Prof.ª Me. Iranete de Araújo Meira
(Examinador(a) Interno(a))

DEDICATÓRIA

A Deus,
energia inesgotável de amor, bondade e sabedoria, o qual me
ampara nesse processo de evolução espiritual
À Virgem Maria,
com seu amor incondicional, passando sempre à frente da minha
vida
Aos Irmãos de Luz,
com o princípio da caridade e da doação aos mais necessitados, aos
quais recorro nos momentos de angústia e que exigem a humildade.
A minha família:
à minha mãe, Glauênia, por acreditar no meu sonho e por ser tão
forte e sábia; ao meu pai, Arimatéia – que hoje se encontra no plano
espiritual –, minha motivação maior.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo em todos os momentos, energia do amor, da esperança, da humildade e da sabedoria.

À Virgem Maria, por sua proteção, força e fé.

Aos Irmãos de Luz, por me ensinarem o princípio da caridade e da humildade; na realização da Campanha dos Humildes, ensinaram-me a doação aos mais necessitados.

À minha mãe, por todo o amor, esperança e confiança depositada em mim, pela sabedoria de ver no próximo a esperança.

Ao meu pai, que, ao me ver saindo de casa, dizia: “Vai dar tudo certo, estude”. Seu amor foi a motivação maior.

Aos meus irmãos, Maiara, Mateus, Maraísa e Wesley, por me apoiarem e estarem presentes, quando eu preciso. A vocês, todo o meu amor.

Aos meus sobrinhos, Anne Eduarda, Arthur César, por me tornarem a tia mais feliz e orgulhosa; por haver me feito sentir um amor que não sabia que poderia sentir e viver. A vocês, meu amor, meu cuidado e minha proteção. Vocês serão, sempre, minhas crianças. À minha sobrinha Cecília, que chegou recentemente e reforçou esse amor; o meu amor será incondicional.

Ao meu companheiro Calvin, pelo apoio, paciência, sabedoria, bondade e amor. Pela mão que segura a minha em todos os momentos, que me ensina a ser uma pessoa melhor. Você é luz, é amor, é paz, é compreensão. A você, o meu amor, apoio e companheirismo.

Às minhas primas, Gabriela e Victória, por confiarem em mim. Por dividirem as alegrias, as angústias, os sonhos. A vocês, o meu amor, sorriso e apoio.

Ao meu primo Paulo Marcelo, por me inspirar tanto e ter uma história linda de superação; suas histórias sempre me motivam a seguir em frente. Com você, aprendi que as abdições são possíveis e necessárias. A você, meu amor, meu respeito, minha admiração e meu cuidado.

A minha avó, por vibrar em todas as minhas conquistas, por suas orações. Sei que essa é uma prova de amor verdadeira. A você, todo o meu carinho e cuidado.

Ao meu tio/padrinho Joselito, pelo apoio e acolhida. À minha tia Lurdinha, pelo carinho, apoio, e pelo lar que a senhora me deu na Paraíba. À minha amiga Roberta, por ter dividido comigo sua família, seu lar, sua amizade. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, presentes da Universidade, Alex, Miri, Félix, Rafael, Rossana, Julyana, Géssica, Adalberto, Katy Velho, Kátia Valéria. Vocês foram fundamentais nessa caminhada. A todos que trilharam esse caminho comigo; cuidar do outro é princípio humano.

À professora Suelidia Calaça, por me apresentar a EJA de forma única e linda; por me ensinar a importância dessa modalidade, sobretudo por acreditar na educação como princípio humano. À senhora, toda admiração, respeito e carinho.

Ao meu orientador, Prof. Severino Bezerra, por ter me acolhido em seu projeto; por me apresentar o universo da educação do campo e por defendê-la de forma humana. Por ser paciente, pela confiança, pela autonomia que me deu. Por oferecer, ao próximo, sempre o melhor, por defender os direitos dos alunos, por sua doação à educação. Ao senhor, minha gratidão, admiração e respeito profundo.

Ao Grupo de Estudos Observatório de Educação Popular, por ter me recebido e somado na caminhada em defesa da educação. A vocês, minha admiração e respeito. Vocês são profissionais da educação, os quais admiro e nos quais me inspiro.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Roberto Rondon, por ter me aceitando no segundo período do curso como sua monitora; por me apresentar Simone de Beauvoir e sua filosofia de luta e resistência. Por me incentivar nessa caminhada acadêmica, por ter apoiado as minhas escolhas. Por manter, em sua prática docente, a ética e o compromisso com a educação libertadora, o qual admiro e no busco inspiração. Ao senhor, o meu respeito, admiração e gratidão eterna

A Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Fernando Haddad, por terem defendido a educação para todos; por me darem a oportunidade de ingressar na Universidade Pública via política de cotas. Um ministro da educação competente e comprometido com a promoção do acesso à educação para os mais pobres é fundamental para o avanço e o desenvolvimento social e humano. A vocês, minha gratidão, respeito, admiração. Vocês me ensinaram que a saída é sempre a esquerda.

Ele é nosso salário um terço mais baixo.

A política do ódio, covardia e esculacho.

A barbárie de farda berrando no palanque.

A hipocrisia mais truculenta, ele é a mão suja de sangue que se diz ungida de
água benta

Ele é o atraso que país nenhum merece ter

DIÁRIO ONLINE BRASIL

#ELENÃO

#ELENUNCA

#ELEJAMAIS

SE FERE A MINHA EXISTÊNCIA, SEREI SEMPRE RESISTÊNCIA

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como base a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua oferta no campo. A problemática deste trabalho surgiu a partir dos resultados da pesquisa de Iniciação Científica na vigência 2017 – 2018, a qual nos possibilitou perceber o desafio que a EJA enfrenta no campo, na dinâmica das políticas públicas e na sua organização. Em vista disso, sentimos a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as modalidades de EJA e EC. Com essa finalidade, buscamos destacar, neste trabalho, os documentos normativos e os movimentos que contribuíram para o desenvolvimento da Educação, da EJA e da EC, a fim de apresentar os fios que sustentam e asseguram o direito à educação. Constitui, pois, objetivo geral do presente trabalho: identificar a oferta da EJA na área rural de Santa Rita – PB; e objetivos específicos: destacar os documentos legais que asseguram a EJA e a educação do campo; conhecer, mais detalhadamente, no que consistem, atualmente, as escolas do campo, a partir da história de exclusões no acesso de jovens e adultos a uma educação de qualidade. Como base para as nossas análises, utilizamos os documentos legais da educação, as diretrizes e os decretos, PNE, PEE e PME, as cartilhas por “Uma Educação Básica do Campo” e as experiências de alfabetização, tais como “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, “As 40 horas em Angicos”, CEPLAR, MEB. Para discorrer sobre a EC como espaço em seu contexto de resistência, identidade e direito, recorremos aos ensinamentos de estudiosos como Arroyo (1999, 2011), Fernandes (1999), Kolling, Nery e Molina (1999); enquanto, para as análises da EJA e seu processo histórico, social e de direito, enfatizando a educação popular como eixo estruturante das práticas pedagógicas da EJA e da EC, às lições de Torres (2013), Gohn (2013), Brandão (2013) e Fávero (2013). Metodologicamente, a nossa pesquisa é fundamentada nos estudos de Gonsalves (2011) e Michel (2015), sendo caracterizada como qualitativa e documental, dando destaque aos documentais legais da educação como base. Dessa maneira, foi possível perceber os desafios que a EJA no campo do município de Santa Rita – PB enfrentam, e a ausência de trabalho efetivo na área da educação do campo. Para isso, foi utilizado um aparato legal e científico que aponta para as necessidades de desenvolvimento educacional da camada popular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Direito.

ABSTRACT

This course concluding work has as fundamental theme Education of Young and Adults (EJA) and its offers in rural areas. The problematic presented here emerges from results of a research headed in a project of Scientific Initiation in the period 2017-2018, which made possible the perception of the challenge that EJA confronts in rural areas, considering the public political dynamic and its organization. With that in mind, we consider necessary to carry a deeper study on the modalities of education known as EJA and EC (Education on rural areas). That said, in this paper we seek to highlight normative documents and movements that contributed for the development of Education, EJA and EC, in order to present the threads that sustain and guarantee the right to Education. In this sense, we have chosen as the general goal: to identify the offer of EJA in the rural area of Santa Rita-PB. We based our analysis in legal educational documents, guidelines and decrees, PNE, PEE and PME, the primers for a Basic Education of the Rural area and the literacy experiences. We used the studies of authors such as Arroyo (1999, 2011), Fernandes (1999), Kolling, Nery and Molina (1999) in order to speak about EC as a space considering its aspect as resistance, identity and right. Torres (2013), Gohn (2013), Brandão (2013), Fávero (2013) for our analyzis on EJA and its social, historical and legal process, emphasizing the popular education as a structural branch of pedagogical practices of EJA and EC. In terms of methodology, our research is based on Gonçalves (2011) and Michel's (2015) studies, which characterize it as qualitative and documental, for we highlight legal documents of education as the bases. Thus, it was possible to realize challenges that the EJA in the rural area that belongs to the city of Santa Rita - PB face, and the gap they need to fill. And for this they have a legal and scientific apparatus regarding the needs of educational development of the popular.

Key-words: Education of Young and Adults. Education on rural areas. Rights.

LISTA DE SIGLAS

ONGs – Organizações Não Governamentais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária

EJA – Educação de Jovens de Adultos

EC – Educação do Campo

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CEPLAR – Campanha de Alfabetização da Paraíba

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

MEB – Movimentos de Educação de Base

CPC – Comissão Pastoral da Terra

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS APARATOS LEGAIS.....	17
2.1. Marco normativo da educação.....	18
2.2. Movimentos do campo.....	20
2.3. A escola no e do campo.....	22
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESFERA DA LEGISLAÇÃO.....	23
3.1. A EJA e o seu caráter popular.....	25
4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO.....	28
4.1. A EJA como modalidade no campo.....	29
4.2. A configuração da EJA no município de Santa Rita – PB.....	31
4.3. A realidade da EJA no campo e os fios que sustentam esse direito.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
6. REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2013, tomamos a decisão de, novamente, seguir o caminho dos estudos, uma vez que tínhamos perdido a esperança de entrar em uma Universidade Pública. Por dois anos, enveredamos por esse caminho, em virtude de não aceitar trilhar uma realidade imposta aos menos favorecidos. Essa decisão nos trouxe à Paraíba e, no ano de 2014, fomos aprovadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal da Paraíba, via sistema de cotas, aprovado no governo popular da presidente Dilma Rousseff.

Nesse mesmo ano, já no segundo período do Curso, exercermos os cargos de monitora voluntária, da disciplina Filosofia da Educação I, e de monitora bolsista, da disciplina Filosofia II, por dois períodos consecutivos, na execução do projeto intitulado “Os Fundamentos da Educação e sua Relevância para a Formação das Licenciaturas”. Na monitoria, foi possível participar da realidade docente, ao acompanhar – semanalmente – os alunos e conhecer um pouco desse universo.

No desempenho das atividades de monitoria, participamos do Grupo de Estudos Simone de Beauvoir, na discussão das obras da filósofa. O momento foi muito importante para a compreensão do protagonismo feminino e de suas lutas. Esse sentido de luta possibilitou, no ano de 2015, reabrir o Diretório Acadêmico de Pedagogia – que se encontrava fechado há três anos –, do qual fomos Coordenadora Executiva, seguindo o mandato de dois anos consecutivos. Ao conviver com o universo do Movimento Estudantil foi possível ampliar a visão nas questões do direito, como estudante e sujeito de direito, compreender a necessidade da mobilização popular frente às opressões e exclusões sociais.

Participamos como bolsista do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), com vigência de 2017 a 2018, junto ao projeto intitulado Educação do Campo, Fontes Documentais Locais e Saberes Escolares – DISTRITO RURAL DE LEROLÂNCIA/SANTA RITA – PB, tendo como plano de trabalho “A escola e suas fontes documentais e tendo como campo de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Cavalcanti Moraes”, o que me oportunizou também participar do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório da Educação Popular, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba, grupo de caráter interdisciplinar que tem como objetivo a produção do conhecimento na área da

educação escolar e não escolar, tendo como foco os processos sociopolíticos e culturais que perpassam o rural e o urbano. Pretende ser um espaço de problematização da realidade, observação e sistematização de experiências educativas, desenvolvimento de projetos e assessoria a grupos, movimentos, ONGs e instituições educacionais.

No desenvolvimento da pesquisa PIBIC, sentimos a necessidade de proceder ao levantamento, no que se refere à legislação, dos documentos que subsidiam a educação do campo, da sua oferta à sua manutenção. Com isso, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), o Plano Estadual de Educação (PEE) (2015-2025), o Plano Municipal de Educação de Santa Rita (PME) (2015-2025) – PB, o Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 – que dispõe sobre a política de Educação do Campo – e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Assim, levamos em consideração o contexto histórico do município em apreciação, o qual apresenta sérios problemas na sua gestão e, conseqüentemente, na administração escolar, tendo, inclusive, convivido, em 2018, com a greve deflagrada pelos professores. Atualmente, Santa Rita – PB conta com uma gestão mais estável, mais consolidada recentemente. Em virtude disso, no tocante à Educação do Campo, não existem propostas específicas para essa área.

O que nos motivou a aprofundar a pesquisa foi o fato de a Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Cavalcanti Morais Neta encerrar o funcionamento de suas atividades no turno da noite, cessando, assim, no ano de 2017, a oferta da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir disso, indagamos: como está sendo ofertada e se configurando a EJA do Campo do Município de Santa Rita – PB? A partir daí, nós nos propusemos investigar – neste trabalho de conclusão de curso –, uma vez que compreendemos, também, a fragilidade que a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos enfrentam atualmente com o desmonte promovido pelo atual governo.

A fim de viabilizar o desenvolvimento do presente trabalho, assinalamos como objetivo geral da pesquisa: identificar a oferta da EJA na área rural de Santa Rita – PB, como necessidade de apresentar a realidade dessas modalidades de ensino. Isso se justifica pela realidade que essas modalidades de ensino enfrentam, tanto no que se refere à ausência de políticas públicas efetivas quanto à sua demasiada desvalorização. Para essa finalidade, elencamos os seguintes objetivos específicos: destacar os documentos legais que asseguram a EJA e a Educação do Campo; conhecer mais, profundamente, no que,

nos dias atuais, consistem as escolas do campo a partir da história de exclusões do acesso de jovens e adultos a uma educação de qualidade.

Os fios que conduzem a pesquisa nos levam a compreender que metodologia não é apenas um conjunto de técnicas e de procedimentos para a coleta de dados. Mais do que isso, é um caminho que iremos trilhar. Segundo Gonsalves (2011, p.63), a metodologia perpassa a perspectiva reducionista, sendo uma questão mais ampla. Ressalta, ainda, que o percurso metodológico apresenta relação com o seu objeto de estudo.

Nossa pesquisa se caracteriza como documental, sendo adequada aos nossos objetivos. Nesse sentido, de acordo com Gonsalves (2011, p.34), é necessário compreender, inicialmente, o que é um documento. Para isso, é preciso “superar a ideia de que documento é apenas o escrito oficialmente, guardado nos arquivos governamentais”. Torna-se relevante destacar que a pesquisa documental se aproxima da bibliográfica. Ambas se diferenciam pela natureza de suas fontes. A primeira se refere aos estudos sobre um determinado assunto. Gonsalves (2011, p. 34) acentua que a pesquisa documental trata da recorrência “a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. No nosso caso, tendo elegido a EJA no Campo como objeto, pretendemos aproximar-nos do assunto com vistas a apresentar a tecelagem dessas modalidades. Com isso, além de possibilitar a identificação do nível de compromisso na oferta da EJA à população do campo, será possível, também, a identificação da situação em que a EJA se encontra e a maneira como o Campo é contemplado no âmbito educacional em respeito aos seus sujeitos.

Gonsalves (2011) assegura que as pesquisas podem ser classificadas a partir de diversos critérios, daí enfatizarmos a pesquisa segundo a natureza de dados. Quanto à natureza dos dados, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Com base nos estudos de Michel (2015, p.40), a pesquisa qualitativa “se propõe colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada”.

No que se refere à organização do trabalho, ele se dará da seguinte forma. Na introdução, expomos acerca da justificativa, da problematização e da metodologia. No segundo capítulo, apresentamos os documentos legais que normatizam a educação do campo, como contexto histórico e ponto para entendermos e identificarmos em que bases essa modalidade de ensino se sustenta. De acordo com Arroyo (2011), a EJA está carregada de um olhar negativo sobre os jovens da camada popular. Em razão disso, no

terceiro capítulo apresentamos, também, os documentos legais que normatizam a EJA, a sua oferta e a sua dinâmica. E, para a melhor compreensão das duas modalidades, no quarto capítulo, demonstramos a sua consonância com a legislação e o modo como a EJA deve ser ofertada à população do campo, objetivando contemplar os sujeitos com esse direito, constituindo-se, portanto, como sujeitos de direito. E como objetivo deste trabalho, no capítulo quinto, apresentamos os dados referentes à oferta da EJA nas escolas do campo. É importante destacar que a escola do campo é caracterizada como a aquela que, não localizada no meio urbano, em sua maior parte contempla sujeitos do campo.

De acordo com Roseli Caldart (2004), nosso país é marcado por exclusões e desigualdades, cujas pessoas que vivem no campo são consideradas atrasadas e fora da realidade, não havendo, por essa razão, a necessidade de políticas públicas específicas para esse público, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais.

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo. (2004, p. 21)

Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas e a sua efetivação possuem o sentido de minimizar as desigualdades. O direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988. Esse direito possui um leque de exigências sistematizadas em lei. Para uma maior compreensão do universo desse direito, ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, apresentaremos os marcos normativos que ancoram a educação e a modalidade de ensino na EJA e na EC.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS APARATOS LEGAIS

Neste capítulo, apresentaremos os documentos legais que fundamentam a educação do campo, uma vez que compreendemos a necessidade de destacar a educação como campo de direito e dever do Estado. Nesse propósito, partiremos dos aparatos legais de nível nacional, seguindo os de nível estadual e municipal, para atender ao nosso campo de pesquisa. Para tanto, também julgamos necessário dissertar sobre os movimentos sociais acerca do campo, visto que esses movimentos constituíram tanto para a educação quanto para o campo a exigência do cumprimento de um direito social.

2.1 Marco normativo da educação

Entender a educação do campo é revestir-se dos fios que tecem a sua dinâmica, de modo que essa roupagem ofereça para os sujeitos um espaço constituído, de fato, fundamentado na realidade. E esta realidade, no campo, é peculiar, com sujeitos únicos com uma realidade plural. Essa pluralidade constitui em seu sentido a diversidade

A Constituição Federal de 1988, como documento regente da sociedade brasileira, em seu Art. 6, apresenta a educação como um direito social; e, no Capítulo III, Art. 205, considera-a como direito de todos, dever do Estado e da família. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Art. 28, discorre sobre a oferta da educação básica para a área rural, enfatizando a adequação da escola à realidade da área rural, desde o seu currículo até a organização didática. Outro documento acrescentado às propostas apresentadas da LDB é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ressaltamos o seu parágrafo único, em que diz:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (2002, p.01)

Como vimos, a escola possui sua identidade, e a escola do campo não pode desconsiderar as suas peculiaridades ao pensar o currículo, o seu calendário, bem como a sua oferta. Em 2010, no final do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entrou em vigor o

Decreto nº 7.352/2010, que dispõe tanto sobre a educação do campo como também sobre o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), na Meta 8, busca atender à EC com o objetivo de elevar a escolaridade. Esses documentos oferecem a base para compreendermos as necessidades das escolas consideradas, caracteristicamente, como do campo.

Com a educação ancorada em leis, é possível realizar a organização das suas modalidades de forma mais contundente. E isso é preciso ser reforçado nos espaços de discussões da educação. A EJA e a EC são modalidades que possuem sustentação no sentido legal, pedagógico e social. Não podemos desconsiderar a realidade social dos sujeitos dentro da escola, sendo relevante que as escolas municipais, estaduais e federais estejam de acordo com os princípios que regem a educação brasileira, destacando o currículo, o respeito aos contextos em que os alunos estão inseridos, e, para além disso, o respeito e a efetivação desse direito.

Até o presente momento, destacamos os documentos de nível nacional. Mais adiante, apresentaremos o Plano Estadual de Educação da Paraíba PEE (2015 – 2025) e o Plano Municipal de Educação do Município de Educação de Santa Rita – PB PME (2015 – 2025), com o objetivo de verificar como esses documentos pensam a educação do campo e oferecem suporte aos municípios, uma vez que são documentos norteadores da educação em todos os seus níveis e modalidades.

Com isso, o PEE (2015-2025), o PNE (2014-2024) e o PME (2015 – 2025) de Santa Rita – PB amparam, de forma acentuada, a educação do campo, e apontam que a população rural da Paraíba, em 2010, era constituída de 25% da totalidade populacional – de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Elencando metas para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, buscam ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo. O PEE, em sua estrutura pretende, ainda, realizar parcerias com projetos que tenham como objetivo estudar a educação básica do campo.

Esse plano apresenta, categoricamente, algumas ações desenvolvidas na Paraíba alusivas à Educação do Campo. Dessa forma, o PEE (2014, p. 67) destaca:

Na Paraíba, várias ações em educação do campo vêm sendo desenvolvidas como resultado da luta dos Movimentos Sociais do Campo tais como: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1999, com o curso de Magistério - Normal de Nível Médio (convênio INCRA/MDA/UFPB – campus de

Bananeiras /MST e, em seguida, cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (convênio INCRA/MDA/UFPB/UFCG/CPT, MST); Escolarização – 1º segmento do Ensino Fundamental – (em parceria com a UFPB, a UFCG e a UEPB); Cursos Técnicos de Agropecuária com habilitação em Agroindústria, Agricultura, Zootecnia (IFPB, UFPB, UFCG, UEPB); Curso de Magistério em Educação do campo (Curso Normal de Nível Médio (UFPB); Curso Técnico em Enfermagem (UFPB); Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia (UFPB) e Serviço Social (UFCG), Medicina Veterinária (UFCG) e Agroecologia (IFPB, UFPB e UEPB).

A partir disso, percebemos a importância dos movimentos sociais na constituição das propostas da Educação do Campo, das suas ações e distribuições, dentro do Estado; e, em âmbito municipal, do PME de Santa Rita – PB. A partir da análise realizada, não encontramos, de forma sistemática, informações, sobretudo sobre o contexto local. Desse modo, é imprescindível destacar que as ações mencionadas acima não são ações exclusivas do Estado, enquanto instância responsável, mas sim atividades realizadas por meio de instituições, principalmente da Universidade. O Estado, em seu Plano, não apresenta propostas efetivas para a EC, tampouco para a EJA. Dentro do PEE, no entanto, é possível perceber ações que acontecem de forma isolada, sem o incentivo da esfera estadual. O PME é muito semelhante ao PNE, realizando complementações no que concerne ao município. Entretanto estabelece metas e estratégias em torno da EC. Dessa maneira, destacamos, no Plano, a estratégia 1.8, que qual busca

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada, assegurando a Educação Infantil calendário apropriado e planejamento de atividades educativas que contemplem a diversidade das crianças que se encontram em sala de aula, como as advindas das comunidades quilombolas e outras expressões de multiculturalidade. (p. 4)

Dessa forma, a partir do PME não foi possível obter muitas informações sobre a Educação do Campo. Porém o nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar os marcos legais da EC. A seguir, apresentaremos os movimentos sociais e as iniciativas que privilegiaram essa modalidade como pauta de luta, resistência e contestação.

2.2 Movimentos do campo

Segundo Arroyo (1999 p.24), os Movimentos Sociais do campo apresentam, em sua dinâmica, a existência de um movimento pedagógico. Ele defende a renovação pedagógica a partir dos movimentos sociais, num contexto caracterizado pela existência de governos populares. Ainda, ressalta a necessidade de tratar o aluno como sujeito, possuidor de história e diferença. A pluralidade está no gênero, na cor, na raça, na classe social, sendo necessário “tratar o aluno como gente”. E essa gente tem rosto, voz, direito; possui identidade, que não pode ser negada no processo de educação.

Um marco na educação do campo foi a “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, realizada no ano de 1988. Consideramos esse momento como espaço para a garantia na defesa da educação do campo, como oportunidade para expor o campo e a sua existência. A negação da sua existência se constitui, em princípio, em negação de direitos. Essa conferência resultou na produção dos cadernos intitulados *Por uma Educação Básica do Campo*, material estruturante para o nosso trabalho. De acordo com Arroyo (1999), os educadores e as educadoras presentes na conferência conhecem os problemas para os quais buscam resolução. Mais do que isso, entendem que a imagem marginalizada atribuída ao povo do campo dá-se em decorrência da falta de projetos que atendam às suas reais necessidades.

Em uma perspectiva ampla, essas posições nos levam a pensar como Santa Rita – PB se encontra em relação às suas propostas apresentadas para essa área, e como esse município enfrenta um desafio que necessita de estudos mais aprofundados a respeito da dinâmica educacional do campo. Isso pode ser mais aprofundado em uma outra pesquisa. Esses posicionamentos, porém, já nos direcionam para o conhecimento de um caminho percorrido em um espaço permeado pela reivindicação. Como exemplo disso, destacamos a conferência supramencionada, que resultou do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), recebeu apoio da Universidade de Brasília (UNB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Na esfera religiosa, é imprescindível ressaltar o papel desenvolvido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), cujos princípios caracterizadores da Teologia da Libertação contribuem, demasiadamente, para a luta pela terra, sendo permeada de um sentido popular. Destacamos, aqui, a sua contribuição para o desencadeamento de movimentos populares, sociais e de trabalhadores. De acordo com

Menezes (2007), a contribuição da CPT e da Teologia da Libertação oferece base à organização do MST, o qual se fortaleceu na luta empreendida pelos trabalhadores do campo. Fernandes (1999, p. 56) acentua a resistência do MST frente aos discursos que asseguram a impossibilidade de utilização de terras para a reforma agrária. E sublinha que “os trabalhadores sem-terra seguiram lutando, ocupando terra”.

Essas instituições e movimentos oferecem espaço e apoio na defesa de uma educação básica do campo, com o respeito e a valorização da relação que os sujeitos do campo possuem com a terra. Os valores da escola devem estar em consonância com a carga cultural que não se encontra na escola, fazendo-se necessário adequar-se o currículo à realidade do povo campo e ao processo em que eles vivem fora da escola. Essa relação é imprescindível para se compreender a especificidade do campo, a sua dinâmica temporal, a relação com o trabalho e sua cultura, e também com a terra. Desse modo, entendem-se as diversidades significativas existentes no contexto de atuação dos povos do campo.

2.3 A escola no e do campo

A educação no campo – conforme apresentado anteriormente –, em sua base, deve levar em consideração a realidade dos seus sujeitos. Para isso, Kolling; Nery e Molina (1999) destacam, como fator imprescindível na educação básica do campo, “que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo”. Desse modo, devemos ter essa compreensão acerca daqueles que vivem no campo e dele tiram seu sustento.

Para esses estudiosos (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 26), a abordagem acerca da educação do campo incide sobre a educação direcionada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo: “sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural”. Eles destacam a necessidade de construção, nessas escolas, de um projeto político-pedagógico que respeite a cultura desse povo, os seus desafios e a sua história, de forma que exista o reconhecimento da importância da construção de escolas no e do campo.

Na compreensão desses autores,

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura, a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 63).

Assim, o que não podemos desconsiderar, a partir do posicionamento apresentado anteriormente, é a necessidade de adequação das propostas pedagógicas das escolas do campo à sua realidade. O currículo precisa atender a essas demandas, a essas adequações, uma vez que a cultura é eixo estruturante da educação, como espaço de valorização dos sujeitos que a possuem.

Caldart (2002, p.27) evidencia que “os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo”. Nesse sentido, a educação é feita por sujeitos que precisam encontrar a sua realidade no currículo, no projeto político-pedagógico da escola, bem como nas discussões sobre a educação do campo.

Segundo Fernandes (1999, p. 98), há diferenças entre escola do campo e escola no campo. E explica: enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, por sua vez, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia que toma como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos, os povos do campo.

Entende ele que, para a discussão e a compreensão desses conceitos, é essencial estabelecer, igualmente, diferença entre a educação do campo e a educação rural. Nessa acepção, “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 1999 p. 41). Ao compreender esses conceitos, assumimos a defesa, o respeito à diversidade, à cultura, à realidade e à história do povo do campo. Campo, este, que é plural, com sujeitos vivendo num coletivo.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, p. 98)

Em vista disso, é necessário haver uma compreensão acerca da educação no e do campo, para que a organização pedagógica não negue a realidade desses alunos. Entendemos como sendo necessária a relação com o mundo a partir dos contextos social, cultural e econômico dos sujeitos do campo que estão envolvidos no sistema educacional. Nesse sentido, discorreremos sobre a EJA como modalidade de ensino, da direito que, também, é destinado aos cidadãos do campo.

Como conjunto de estratégias para a garantia da apropriação e da ressignificação da estrutura pedagógica, de modo que contemplem as necessidades demandadas no dia a dia e na realidade dos jovens e adultos do campo, a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) assume, como indispensabilidade, o fortalecimento da EJA no campo. Essa discussão será eixo direcionador do próximo capítulo.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SENTIDO DA LEGISLAÇÃO

Conforme exposto previamente sobre a oferta da EJA no campo, neste capítulo buscaremos apresentar as fontes legais que amparam a EJA, assim como os movimentos e articulações que a têm como pauta em suas reivindicações. Entendemos a EJA como área de reafirmação de um direito, o direito à educação negado em um momento determinado. Como no capítulo anterior, apresentamos a afirmação desse direito na Constituição Federal de 1988, como direito social e dever do Estado, apontando, no entanto, a existência das especificidades dessa modalidade de ensino. Em vista disso, necessário se apontar os marcos legais e históricos concernentes à oferta da EJA, elencando as suas especificidades. Destarte, a LDB (1996, p. 1), no inciso VI do Art 4º, garante a

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, afirma-se que a sua oferta, nos sistemas de ensino, acontecerá, de forma gratuita, para aqueles que não conseguiram o acesso ou a continuidade dos estudos na idade própria correspondente às séries dos ensinos fundamental e médio. O PNE, em sua Meta 7, destaca, na educação básica, a qualidade de todos os níveis e modalidades de ensino. E, na Meta 10, estabelece que o

mínimo de 25% das matrículas será destinado à Educação de Jovens e Adultos, tendo como estratégia 8.1 a implementação de programas para essa modalidade de ensino. Todavia, de acordo com os dados do índice de escolarização já apresentados anteriormente, identificamos uma dissonância no que se refere à efetivação dessas orientações. O cenário da EJA apresenta contornos de descaso e ausência de políticas públicas efetivas. Para além disso, contudo, a EJA como direito apresenta um distanciamento entre a lei e a sua efetivação.

No ano de 2000, o Parecer CNE/CE Nº11 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – caracteriza esta como uma dívida social não corrigida. Como marco e contribuição para a educação, destacamos a criação, em 2004, da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de cuja composição faz parte o Departamento de Educação de jovens e Adultos. Em 2010, entrou em vigor a Resolução CNE/CEB nº 3, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo ano, por meio da Resolução nº 2, entram em vigor as Diretrizes Nacionais para a EJA, direcionada aos jovens e adultos privados de liberdade. Em razão de essas ações, de âmbito nacional, constituírem enfoque do nosso campo de pesquisa, consideramos pertinentes o PEE da Paraíba e, também, o PME do Município de Santa Rita – PB, haja vista que se configuram como documentos bases para o desenvolvimento da EJA.

O PEE enfatiza a colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais, a fim de assentar a EJA; assim como destaca a educação popular e sua contribuição para a articulação dos sujeitos que buscam também a defesa e a oferta desse direito negado. Na Paraíba, em 2003, o Estado aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, somando mais um mecanismo de desenvolvimento educacional. Da sua parte, o PME de Santa Rita tem como Meta 3 universalizar a educação para os alunos de 15 a 17 anos, tendo como estratégia 3.12 (p. 11)

articular, com a Secretária de Educação do Estado, a promoção de programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos com qualificação social e profissional, para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-ano.

Com isso, podemos perceber que, em termos de legislação em âmbito nacional e, também, municipal, a EJA está assegurada. Isso é importante para essa modalidade como

espaço de reivindicação de um direito. Destaque-se que os fios que a sustentam são primordiais, tanto para a efetivação como para a exigência da sua oferta. A EJA é constituída, também, como um território de lutas e iniciativas na perspectiva popular, uma vez que, em seu contexto histórico, há processos pertinentes quanto ao seu desenvolvimento. Essa constatação será mais bem aprofundada no próximo tópico.

3.1 A EJA e o seu caráter popular

No horizonte da década de 60, as iniciativas de educação popular, as campanhas de alfabetização, as experiências de alfabetização de jovens e adultos compuseram o cenário no início desse período. O Movimento de Cultura Popular (MCP), tendo como um dos fundadores a figura de Paulo Freire, na gestão de Miguel Arraes como prefeito do Recife, pode ser entendido como um conjunto de iniciativas de educação assentadas nas necessidades dos sujeitos.

As experiências de alfabetização ganharam espaço com o método Paulo Freire de Alfabetização, As 40 horas em Angicos – RN, a campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro de Cultura Popular de Cultura (CPC), e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba. É primordial destacar o papel da Teologia da Libertação, tendência de esquerda da Igreja Católica considerada revolucionária, no que tange às práticas de educação voltadas para a camada popular, assim como de educação do campo.

De acordo com Fávero (2013, p.51), a educação popular pode ser entendida “como um processo educativo, dialógico, que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência”. Essas transformações agem de forma direta no processo de emancipação, dado que a EP, segundo Carrillo (2013, p. 18), “não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional”. As experiências de alfabetização dos anos 60 caracterizaram-se pelo caráter emancipador defendido pela EP.

As iniciativas de EP para a alfabetização foram interrompidas pela ditadura militar, uma vez que as suas ações eram consideradas de cunho comunista. Isso fez com que muitos protagonistas desse trabalho, como Paulo Freire, fossem perseguidos e exilados. Porém o pensamento deste educador foi resguardado e se configurou dentro das propostas

de educação popular – como afirma Fávero (2013, p. 53) –, num cenário de resistência frente ao regime ditatorial que o Brasil enfrentou a partir de 1964. Em 1985, quando a ditadura civil-militar teve seu fim, Paulo Freire retorna para o Brasil e cria o Movimento de Alfabetização (MOVA), como Secretária de Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina. Mesmo com todo o aparelho repressor do Estado, a educação popular foi germinada entre os grupos de esquerda do Brasil.

Ainda de acordo com Fávero (2013, p. 54) a EJA ganha espaço, também, no processo de construção da Constituinte de 1987, quando é afirmado o direito à educação em qualquer faixa etária. Isso faz com que algumas escolas e centros de referência adotem como princípio de alfabetização a pedagogia freiriana, com o objetivo de minimizar a educação bancária. Em vista disso, focadas na ampliação do atendimento da EJA, as iniciativas de EP embasadas na pedagogia de Paulo Freire, de acordo com Fávero (2013, p. 54), buscam:

- garantir a afirmação do direito à escolarização, tomando a inclusão do sujeito como princípio básico;
- receber os jovens e adultos e organizar as turmas levando em conta a experiência anterior, o que significa a valorização dos saberes aprendidos em escolarizações anteriores e, sobretudo, na experiência e na vida – o saber de experiência feito, como diz Paulo Freire;
- efetuar matrículas em qualquer momento e garantir a flexibilidade para a frequência; em lugar de evasão e abandono, passa-se usar o conceito de interrupção (2013, p. 54)

Esses pontos oferecem mais sustentação à EJA, uma vez que sua característica na EP, com princípios da pedagogia de Paulo Freire, permite que a oferta seja ampliada, e o índice que qualidade, valorizado. Com isso, podemos perceber o sentido de resistência que a EJA enfrenta desde sua construção, oferta e experiências, como afirmação de um direito estendido a todos, independentemente da idade. A valorização do contexto dos sujeitos que adentram na EJA é primordial para que a proposta pedagógica seja reflexiva por meio do diálogo, como objetivo de emancipação pessoal e social.

Assim, como essas experiências oferecem mais fios de sustentação à EJA, outro movimento e organização, que tem a EJA como foco, desenvolve-se a partir do pensamento e das propostas de aprimoramento da EJA, conforme as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEAs), que acontecem a cada

12 anos, sendo promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com Ireland e Spezia (2012), tais conferências são reconhecidas como um dos espaços de discussão acerca da educação de adultos mais influente no campo internacional, uma vez que elas fornecem apontamentos para as diretrizes e as políticas voltadas para a EJA. A 1ª Conferência aconteceu em Elsinore, em 1949; a 2ª Conferência, em Montreal, em 1960; a 3ª, em Tóquio, em 1972 e a 4ª Conferência, em Paris, no ano de 1985. Posteriormente, realizaram-se a 5ª Conferência, em Hamburgo, no ano de 1997, e a 6ª, em Belém do Pará – Brasil, em 2009.

Segundo o documento preparatório da VI CONFINTEA, o Brasil é o primeiro país do hemisfério sul a sediar esse evento. E, nesse documento, é acentuada a importância desse momento para a discussão dos problemas e desafios que a EJA enfrenta, principalmente na conjuntura atual que o país está vivendo, com o congelamento dos gastos destinados à educação e à saúde, por meio da edição do Projeto de Emenda Constitucional¹ – PEC 55. Isso significa, mais uma vez, a retirada dos direitos fundamentais que o sujeito possui. Debater as problemáticas atinentes à educação, nessas conferências, possibilita a construção de um espaço que reforça e fomenta o sentido do direito à educação, destacando o compromisso do governo em desenvolver políticas de valorização da EJA, visando enfrentar os vários desafios relacionados a essa modalidade de ensino.

De acordo com este documento, a VI CONFINTEA (2009, p.10) levou em consideração os fatos destacamos a seguir:

O ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica; a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade; a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos populares.

¹ Segundo Soares (2017, p.70), o Plano de Emenda Constitucional (PEC 55/2016) tem como objetivo limitar os gastos públicos durante duas décadas: “pode ser vista como a maior modificação já realizada na Constituição de 1988 desde a sua promulgação”. A PEC 55 trata das aplicações mínimas em ações de serviço público – como saúde e educação –, consideradas direitos de todos os cidadãos reconhecidos pela Constituição Federal

Diante disso, podemos identificar que o povo do campo é reconhecido como alvo de desigualdades a partir do seu contexto histórico. Essa conferência, com base no documento preparatório – o qual enfatiza a educação no e do campo, apontando para a necessidade de oferta da EJA dentro do contexto de vida dos sujeitos – oferece espaço para a discussão acerca da configuração da EJA no Campo. Conforme Brasil (2009), os alunos presentes na EJA apresentam um baixo nível de escolaridade, devido ao fechamento de escolas, à fragilidade do ensino formal e à discriminação da cultura e da produção, fazendo com que os sujeitos do campo sejam forçados a entrar no processo de migração.

Essa realidade do campo deve ser considerada na construção pedagógica da EJA, como objetivo geral desse trabalho é perceber a oferta da EJA no campo, consideramos imprescindível, para além da oferta, a valorização do contexto em que esses sujeitos estão inseridos. E com isso pensar a educação fundamentada no direito e nos documentos que a sustentam, como os documentos apresentados anteriormente na perspectiva da legislação.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO

Neste capítulo, discorreremos sobre a EJA no Campo, como espaço de oferta de uma modalidade de ensino àqueles que não tiveram oportunidade de acesso à educação e/ou permanência nela. Isso se manifesta como fato social e histórico do Brasil. De início, buscamos localizar a EJA no campo, com base nos marcos normativos e nos movimentos que têm como bandeira a educação em suas diversas ramificações.

Mas como nosso foco é a EJA e a EC, centraremos esforços nessas duas modalidades. Em seguida, como objetivo geral do trabalho, apresentaremos a realidade do campo de pesquisa estudado, o Município de Santa Rita/PB, com sua oferta de EJA no Campo. Logo após, trataremos a realidade dos dados em consonância com a legislação e os movimentos que a defendem e proporcionam condições de desenvolvimento dentro do contexto das políticas públicas e pedagógico.

4.1 A EJA como modalidade no campo

Ao apresentar no primeiro capítulo os marcos normativos que amparam a EC, é importante destacar que esta é um direito social resguardado na CF de 1998, no Art 6º do Capítulo II. Com isso podemos compreender que a população do campo possui esse direito sendo um dever do Estado, apresentar as condições de oferta da educação, julgamos pertinente uma análise do trabalho realizado por essas instâncias. E a LDB/96, no Art. 28 destaca:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com o exposto, é possível compreender a peculiaridade da EC, sobretudo no que diz respeito às adaptações do currículo e à organização escolar. E, ainda, na LDB, no Art. 37 da Seção V, lemos:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Dessa maneira, a adequação da EJA também parte da consideração das características dos sujeitos que nela estão inseridos, ressaltamos as condições de vida, uma vez que a educação numa perspectiva popular tem como objetivo a emancipação. Nesse sentido, Carrillo (2013, p.26) destaca que “a educação popular é uma entre muitas práticas educacionais presentes em nosso país e se diferencia por sua intencionalidade emancipadora e sua proteção pelo campo popular”. Assim, de acordo com os nossos

objetivos específicos, é preciso identificar a EJA e sua dinâmica dentro das suas especificidades, respeitando os contextos social, econômico e cultural dos sujeitos.

No que se refere ao Campo, ainda a partir dos nossos objetivos específicos, é preciso conhecer os fios que dialogam com a EJA em seus diversos espaços, e que sustentam e tecem a construção e desenvolvimento da EC. Para tanto, pensar a EJA no campo exige uma reflexão sobre a oferta e as condições de adequação do currículo, de organização escolar em volta da realidade dos sujeitos – principalmente o sujeito do campo, que possui uma relação com a terra –, com vistas à construção de saberes locais. E isso envolve a extensão da identidade como sujeito do campo, com suas características e dinâmica própria. O Decreto nº 7.352/2010, inciso IV, destaca a valorização da identidade na escola do campo, com a adequação do currículo às necessidades dos alunos, assim como a organização do calendário escolar de acordo com o clima e a questão agrícola.

Para tanto, Nery (1999, p.10) aponta que o projeto específico para a escola rural é ignorado pela política educacional. E afirma que esse projeto não é a escola da cidade no campo, “mas uma escola do campo com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceitar levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é dele”. Dessa maneira, o nosso trabalho encontra mais suporte na defesa da oferta da EJA no campo, numa perspectiva desse espaço, com as adequações necessárias, em que estejam de acordo com a cultura e a luta do povo do campo. E que a escola esteja no campo em seu pleno funcionamento, oferecendo as modalidades necessárias para atender ao povo inserido nesse contexto.

Fernandes (1999) defende a escola para o povo do campo, ressaltando que ela constitui um direito à educação. Destarte, compreendemos que, quando esse direito é aplicado ao ensino da EJA, cabe uma reflexão consistente, uma vez que o contexto histórico do Brasil está permeado de exclusão e negação do acesso à escola e/ou a permanência nela. Assim como Brasil (2009, p. 5), denota que “a sociedade brasileira precisa enfrentar a fim de resgatar a sua dívida histórica para com aqueles que foram excluídos da educação.”. Esse espaço de resgate é constituído por luta e resistência, dado que a EC e a EJA, em seu contexto histórico, enfrentaram grandes desafios na reivindicação do direito à educação para todos, independentemente da idade, religião, sexo, etnia, raça. É o que se constata, atualmente, com o desmonte promovido pelo governo, com a edição da PEC 241, que congela os gastos na educação por vinte anos,

construindo-se, assim, um campo de dificuldades e retrocesso. E isso exige análise, reflexão e ação frente a essa situação. Mais uma vez, reforça-se a discussão sobre a EJA e seu espaço de oferta, visto que estamos analisando sua oferta no campo, especificamente no Município de Santa Rita – PB.

4.2 A configuração da EJA no Município de Santa Rita – PB

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) o Município de Santa Rita – PB apresenta a taxa de escolarização de 96,3% entre 6 a 14 anos de idade. Isso é positivo no que toca a alfabetização, mas como nosso objetivo geral é a oferta a EJA no Campo, a realidade do Município que tivemos acesso a partir da pesquisa indica: a princípio, ao buscar as informações e dados para a pesquisa, encontramos dificuldade, visto que o Município não fornece de forma pública as informações, como a quantidade de escolas por modalidade e etapa de ensino municipais e estaduais, o endereço. No site da prefeitura do Município não foi possível obter esses dados, tampouco no site da Secretária Municipal de Educação. E nossa fonte de informação foi o IBGE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC). Isto posto, buscamos analisar a relação entre a realidade e os documentos que oferecem base para a organização da educação.

Como afirmado anteriormente, utilizamos como fonte de dados IBGE, INEP e MEC. Como documento inicial de análise, os Indicadores Demográficos e Educacionais apresentam dados relevantes e pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, o município em referência, no ano de 2009, em números de escolas por área específica da rede estadual, contava com duas (02) escolas do campo. Já na rede municipal, o número de escolas em área específica, no mesmo ano, era de trinta e seis (36) escolas do campo. No que concerne ao número de escolas por modalidade e etapa de ensino da rede estadual, a EJA – anos iniciais contava com uma (01) escola na área rural; a EJA – anos finais, com uma (01), enquanto a EJA – ensino médio, nenhuma escola. Na rede municipal, o número de escolas por modalidade e etapa de ensino é o seguinte: EJA – anos iniciais, onze (11) escolas na área rural, EJA – anos finais, nenhuma, e EJA – ensino médio, igualmente, nenhuma escola.

No mesmo sentido, no que corresponde aos ensinos fundamental e médio, no exercício de 2017, num universo de sessenta e duas (62) escolas públicas, assim elas estavam distribuídas: quarenta e cinco (45) escolas municipais de ensino fundamental, dezesseis (16) estaduais de ensino fundamental. Entre estas escolas estaduais, dez (10) oferecerem, também, o ensino médio, havendo, ainda, uma (01) escola federal com a oferta desse nível de ensino. Com o aprofundamento e a delimitação da pesquisa, com vistas a alcançar o nosso objetivo geral, em referência à oferta da EJA no campo, constatamos que apenas (01) uma escola da zona rural oferece essa modalidade de ensino, a Escola Estadual Odilon Ribeiro Coutinho, situada no povoado Engenho Central. O mencionado estabelecimento de ensino – ressaltamos – identifica-se como do campo, conforme endereço com o qual ela é registrada.

A partir desses dados, realizamos uma análise com base nos documentos legais que apresentamos no decorrer do trabalho. Para tanto, foram de fundamental importância as cartilhas *Por uma Educação Básica no Campo*, posto que esse material, de maneira aprofundada, disserta sobre a EC. Elegemos como eixo estruturante a oferta da educação no e do campo, compreendendo que a EJA está intrinsecamente vinculada a essa modalidade de ensino.

4.3 A realidade da EJA no campo e os fios que sustentam esse direito

Entendemos, com base no resultado da pesquisa, que a EJA enfrenta desafios no que se relaciona à sua oferta, principalmente no campo, havendo a necessidade de ser reforçado esse direito no contexto das políticas públicas e, também, na produção acadêmica. O olhar para a EJA e o campo precisa construir novas significações entre os sujeitos e os contextos em que estão inseridos, ou seja, construir ressignificações. Arroyo (2011, p. 101) acentua a imprescindibilidade de avanço na visão positiva dos jovens e adultos, “por reconhecê-los como sujeitos de direitos.” E esse direito está assegurado pela CF de 1988, pela LDB/96, pelos DCNs, pelo Decreto nº 7.352, pelos PCNs, pelo PNE, pelo PEE – PB e PME de Santa Rita – PB.

A reivindicação pela oferta da educação nessas modalidades consta na pauta de luta dos movimentos sociais e outras organizações da sociedade, como o Movimento Social do Campo (MST), a CPT, os fóruns que discutem a EJA e o campo. Eles têm como objeto de estudo as experiências ocorridas em outros momentos, a exemplo das

experiências de alfabetização de jovens e adultos, das campanhas de alfabetização – De pé no Chão Também se Aprende a Ler, 40 horas em Angicos, CEPLAR e outras –, conferências como CONFINTEAS, que buscam, com afinco, pensar a EJA nas suas mais diversas áreas, realidades e necessidades.

A EJA e a EC integram a educação popular, possuindo caráter e contexto histórico de luta e emancipação. De acordo com Arroyo (2011, p. 104),

Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia. Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto, virá também de um olhar atento à própria história da Educação de Jovens e Adultos.

Essas especificidades fazem parte da pauta de discussão da EC como área que necessita de adequação curricular, organizacional, na estrutura pedagógica, e física, na escola no e do campo. Sobretudo, que haja a possibilidade de uma consciência a respeito dessa construção pedagógica, como também de um coletivo que discuta e acompanhe a experiência: professores, alunos, organizações locais, Estado. Assim como Arroyo (1999) – que aponta a impossibilidade de se pensar a educação do campo sem considerar a referência aos sujeitos históricos que vivem e são constituídos pelo sentido humano –, entendemos ser de fundamental importância que esses sujeitos de direito estejam dentro de um projeto de desenvolvimento.

É na dinâmica educativa, emancipadora, crítica e autônoma que esses sujeitos podem se reconhecer como condutores da própria história, como agentes transformadores do meio, com consciência política e social dos seus direitos. Para além disso, como agentes de intervenção no meio em que vivem, livre das opressões de um governo autoritário e que usam da pior violência, que é a ausência do Estado no cumprimento dos seus deveres.

Podemos observar como o município, como campo da pesquisa, está em uma situação de negação do direito de muitas crianças, jovens e adultos. Compreendemos os desafios que Santa Rita – PB enfrentou no âmbito político e que possui uma gestão recente, da qual precisa reconhecer a carência que o sistema educacional enfrenta, nas modalidades diversas. Para tanto, entendemos que a adequação da escola deve acontecer

no contexto e conforme desejo dos sujeitos, e não de forma contrária, em que estes vão se adequar à escola, ao espaço urbano. Isso porque a educação deve estar relacionada com o contexto social dos alunos, respeitando as especificidades escolar e social.

Pensar que apenas uma escola oferta a EJA para a população do campo é perceber que a EJA e AC enfrentam muitos desafios. O desmonte do governo atual é prova dos profundos retrocessos no campo da educação, principalmente nas modalidades que têm como bandeira a luta pela igualdade de direitos. Visto que, se esses sujeitos estão na EJA hoje, é possível entender que esse direito foi negado no passado, por um modelo de educação elitista e excludente. Por isso, precisamos reforçar os estudos e as ações nessa área, com o objetivo de remarcar um espaço, sobretudo, humano, de direitos e de emancipação.

Freire (2014, p. 56) destaca a luta para a libertação, na qual

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objeto de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua ‘promoção’. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

A partir dessa afirmativa, podemos perceber como a educação possui caráter libertador. Contudo os sujeitos serão libertados quando participarem da dinâmica educativa, tendo acesso à escola, a um currículo adequado à sua realidade, para que, na qualidade de agentes transformadores, eles se revistam de força para lutar contra a opressão de um governo autoritário e de aspirações fascistas que está se desenhando na atualidade brasileira. Atualmente, o Brasil enfrenta um desafio maior ainda, com a vigência da PEC do congelamento de gastos e de ameaça à democracia. As escolas são alvos do retrocesso, e os sujeitos precisam construir uma consciência autônoma e crítica a respeito. E isso é possível, sim, por meio da educação e da sua oferta, em obediência à legislação que dá suporte à sua efetivação.

Enfatizamos, aqui, a necessidade de se cumprirem os direitos dos sujeitos que vivem no campo, de terem acesso à educação, inclusive na modalidade de ensino da EJA, com faz ver isso a fragilidade apresentada pela realidade de Santa Rita – PB. Os documentos que amparam a educação devem ser respeitados e efetivados, desde a discussão até a oferta, haja vista que a permanência e a qualidade não estão sendo plenamente executadas. A educação é sinônimo, também, da existência de sujeitos que

resistem e sobrevivem dentro de um sistema capitalista cruel e classista. Essa resistência precisa concretizar-se no âmbito das políticas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido e exposto ao longo deste trabalho, a preocupação com a oferta da EJA e a oferta da EC tem histórico de muita luta, reivindicação, resistência. Isso aconteceu e acontece por meio dos movimentos sociais, em nome do bem comum, que enfrentam os mais variados sistemas de repressão. A educação deve estar articulada aos documentos legais, em diálogo com os movimentos que a discutem, refletem e pensam a melhora do sistema educacional público. Conforme Arroyo (2011), a EJA só será repensada quando o olhar para ela for revisto, se o direito à educação perpassar a necessidade de oferta de uma segunda vez a oportunidade de estar na escola. Os jovens e os adultos precisam ser vistos em seu tempo, com suas necessidades, com os seus direitos. Entretanto isso somente é possível com a reconfiguração da EJA.

O sentido popular das modalidades EJA e EC propicia esse novo olhar. Fundamentados em Brandão (2013), percebemos a importância de se discutir, por meio da educação popular, o contexto político, no seu sentido emancipador. Essa emancipação é instrumento de luta frente às desigualdades construídas socialmente, sobretudo por intermédio do sistema capitalista, da produção e do mercado.

A partir da realização desta pesquisa, de acordo com Kolling; Néry e Molina (1999), compreendemos que a educação possui o sentido de formação humana, com o objetivo de formar sujeitos que sejam agentes de intervenção social na própria realidade. Como resultado do que foi trabalhado, de acordo com o objetivo geral, conhecer a realidade da dinâmica educativa e a oferta de uma determinada modalidade, ~~ou~~ de modo geral, é importante para que possamos compreender que a educação brasileira concorre com a violência mais cruel, que é a ausência plena do papel do Estado.

O nosso principal alvo de análise foram os documentos normativos que tecem a EJA e a EC, para que houvesse compreensão da consonância entre esses documentos e o objetivo geral do trabalho. Esses documentos oferecem, para a organização do sistema educacional, os princípios fundamentais para se pensar a escola e seus alunos, no contexto estrutural e pedagógico. Para além disso, são leis que devem ser cumpridas em prol do desenvolvimento social e do exercício do direito.

Caldart (2008, p. 82) defende “a instrução pública como um direito universal. E o conhecimento como um direito necessário.” Já Arroyo (2011) afirma que é necessário garantir os direitos específicos do tempo de vida, de jovens com o tempo de jovens, e adultos com o tempo de adulto. Muitas questões se fazem necessárias, como, as escolas da área rural de Santa Rita não possuem público da EJA, os jovens e adultos estão fora da escola, esses jovens e adultos estão sendo direcionados para as escolas da cidade? Essas questões, porém, exigem um estudo mais aprofundado.

Portanto, concluímos que a educação enfrenta grandes desafios, principalmente no que se refere à efetivação das políticas públicas e às exigências estabelecidas em leis. O estudo na área da EJA e da EC é fundamental para reforçar a importância de se oferecer a todos os sujeitos a oportunidade de acesso à educação, independentemente de idade. Para que em uma sociedade desigual como a nossa, as forças de resistência sejam somadas com o mesmo princípio, o direito. O nosso passado registrou o avanço da educação popular e as experiências de alfabetização de jovens e adultos. Trabalhadores, campanhas de alfabetização e movimentos sociais, na da educação, ganhavam espaço e ressignificavam o cenário brasileiro. Todavia foram paralisados, sendo os defensores da educação, a exemplo de Paulo Freire, exilados, torturados e exterminados pelo processo infeliz, cruel, desigual e desumano imposto pelo golpe civil-militar de 1964.

Scocuglia (1992, 80) destaca a experiência da CEPLAR e a implementação de propostas semelhantes ao da Campanha na sociedade brasileira: “Obviamente, sem a admissão que a ‘história se repetirá’. Fazemos parte de uma ‘outra’ história da qual, dialeticamente, a CEPLAR também faz parte – enquanto memória (cultural/educacional) popular que precisa ser resgatada e divulgada em toda sua profundidade.

Atualmente, esse resgate, no processo eleitoral do Brasil, faz-se e fez-se preciso, após a ditadura civil-militar. Hoje, a educação, o Estado democrático de direito, o avanço no acesso à educação em nível superior e a abertura da Universidade pública para a camada popular se encontram ameaçados. Foi possível compreender, no decorrer do presente estudo, que os movimentos sociais deram origem à luta em favor da EJA e da EC. Para tanto, mais uma vez, os movimentos sociais é o movimento de resistência que de precisamos/precisaremos nos revestir, tomando como base o direito.

A EJA e a EC são direitos, mais uma vez, ameaçados pelos ideais de um sujeito que possui discurso opressor e que anda na contramão do progresso. O “não” que é direcionado à bandeira do retrocesso baseia-se na defesa da educação e é proferido por

quem a tem como objetivo de sucessão, na defesa da camada popular, de igualdade de oportunidades e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo por uma educação básica do campo**. Brasília: 1999. p.13-53

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida. **Miguel Arroyo educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2011. p. 95-120.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cinquenta e um Anos Depois. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular lugar de construção social coletiva**. Petrópolis – RJ.: Ed. Vozes, 2013. p. 9-14.

CARRILLO, Afonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2013, p. 15-31

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: 1999. p.53-86.

_____. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Ed Brasília. 2002. p. 89-101.

_____. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília. 2008. p.39-66.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25/10/2018.

_____. **Lei Nº 9394/96** que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=ldb&oq=ldb&aqs=chrome..69i57j0j35i39j0l3.1429j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 07/08/2018.

_____. **Educação de Adultos em Retrospectiva 60 anos de CONFINTEA**. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs). Brasília. 2014.

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14240-confitea-documento-base>. Acesso em: 25/10/2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/10/2018.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25/10/2018.

_____. **Plano Nacional de Educacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07/08/2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07/08/2018.

_____. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 07/08/2018. .

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____. Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma discussão em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: 2002. p. 25-36.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. **Campo, Políticas Públicas, Educação.** Brasília: 2008, p. 67-86

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa em Ciências Sociais.** Ed. Atlas, 2015.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Adultos. In: STRECK, Danilo, R; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular lugar de construção social coletiva.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2013. p.49-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 58 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação à pesquisa científica.** 5. Ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular lugar de construção social coletiva (Orgs.).** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2013. p.31-48.

NETO, Antônio Julio Menezes. A Igreja Católica e os Movimentos sociais do Campo: a teologia da libertação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, Maio/Ago. 2007

PARAÍBA. Conselho Estadual de educação da Paraíba. **Plano estadual de educação (2015-2025)**. João Pessoa, 2015.

SANTA RITA. Câmara Municipal. **Plano municipal de educação de Santa Rita (PB)**. Santa Rita, 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. CEPLAR: Memória de um movimento de cultura e educação popular. **Revista em Aberto. Brasília, ano 11**, n° 56, out./dez. 1992. p. 1-6